

Heberle, Kerstin; Kranefeld, Ulrike

## **Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht. Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen**

Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 41-55. - (Musikpädagogische Forschung; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Heberle, Kerstin; Kranefeld, Ulrike: Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht. Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 41-55 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123485 - DOI: 10.25656/01:12348

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-123485>

<https://doi.org/10.25656/01:12348>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Bernd Clausen (Hrsg.)*

# TEILHABE UND GERECHTIGKEIT

## PARTICIPATION AND EQUITY

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)

Band 35

Proceedings of the 35th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen (Hrsg.)

Teilhabe und Gerechtigkeit

Participation and Equity



Waxmann 2014

Münster / New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-3144-7

ISSN 0937-3993

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2014

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Bernd Clausen*

Vorbemerkung ..... 9

*Editor's note*

*Paul Mecheril*

Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten –  
kunstpädagogische Perspektiven ..... 11

*On criticism of intercultural approaches towards ambiguous affiliations*

*Andreas Lehmann-Wermser & Valerie Krupp*

Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme ..... 21

*„Musical involvement“: A theoretical model of cultural participation in music*

*Kerstin Heberle & Ulrike Kranefeld*

Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht  
Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen..... 41

*About the construction of difference in group instrumental lessons*

*Thomas Busch, Ulrike Kranefeld & Svenja Koal*

Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen. Was bestimmt die Teilnahme  
am Instrumentallernen im Grundschulalter? ..... 57

*Class level or first level effects: What determines participation in instrumental learning  
during primary school?*

*Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann*

Entwicklung eines empirisch überprüfbar Modells musikpraktischer  
Kompetenz (KOPRA-M)..... 77

*Developing an empirically testable model of practical music competency*

<i>Ulrike Kranefeld, Kerstin Heberle, Birgit Lütje-Klose &amp; Thomas Busch</i>	
Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU) .....	95
<i>Inclusion Challenge? A Multiperspective View on 'JeKi' at Schools with Inclusive Schooling</i>	
 <i>Alexander J. Cvetko</i>	
<i>Geschichten erzählen</i> als Methode im Musikunterricht. Ergebnisse und Forschungsmethoden einer historischen Studie.....	115
<i>Storytelling as a teaching method in the music classroom. Results and methods of a historical study</i>	
 <i>Benedikt Ruf</i>	
Wie denken Lehrer*innen über (das Unterrichten von) Musiktheorie?.....	131
<i>How do teachers think about (teaching) music theory?</i>	
 <i>Michael Rappe &amp; Christine Stöger</i>	
„Lernen nicht, aber ...“ – Bildungsprozesse im Breaking.....	145
<i>“Not Learning, But ...”: Breaking and Educational Processes</i>	
 <i>Daniel Prantl</i>	
„Die Musikschule im Klassenzimmer“. Streicherklassen aus der Perspektive von Prozess-Produkt-Didaktik.....	159
<i>“The Music School in the Classroom” – String Classes from the Viewpoint of Process-Product-Didactics</i>	
 <i>Constanze Rora &amp; Cathleen Wiese</i>	
„Verständige Musikpraxis“ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen.....	175
<i>The concept of ‘Verständige Musikpraxis’ as focus of music teaching between embodiment and discursive learning</i>	

*Jürg Zurmühle & Isabelle Schmied*

„Am Liebsten wollte ich nur noch zuhören, das konnte ich nicht, weil: ich musste singen.“ Eine Untersuchung zum Erleben von Kindern bei ihrer Teilnahme an einem Chorkonzert.....193

*“I would just have liked to listen, but I couldn’t because: I had to sing”. Children’s experience of participating in a choral performance*

*Daniel Mark Eberhard & Rudolf-Dieter Kraemer*

Augsburger Projekte und Initiativen zur Musikvermittlung. Versuch einer gründlichen Dokumentation .....205

*Augsburg Projects and Initiatives for Music Appreciation. Attempting a thorough documentation*



*Kerstin Heberle & Ulrike Kranefeld*

## **Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht**

Theoretische Perspektiven und forschungspraktische  
Überlegungen

### *About the construction of difference in group instrumental lessons*

*The current political discussion on education justice is closely connected to the discourse on the right way to deal with the heterogeneity of abilities among students. With this in mind, the project "Heterogenität" (heterogeneity) analyses the handling and the construction of differences in students' ability levels in-group instrumental lessons. Within the frame of a qualitative video study, we focus on the classroom situation. According to the strategy of Grounded Theory Methodology, we identify basic patterns of the construction of difference. The analyses explain coherences between teachers' feedback-strategies and the "Exposition" of students. Moreover, they refer to the common construction of performance criteria and their partly situational character.*

## **Einleitung**

Die aktuelle bildungspolitische Diskussion um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit ist eng verknüpft mit einem insbesondere erziehungswissenschaftlichen Diskurs um einen angemessenen Umgang mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern. Dabei steht die Forderung nach einer „[s]ozialen Anerkennung“ (Kron, 2010) im Zentrum, die sich nicht nur auf die Gleichheit von Schülerinnen und Schülern bezieht, sondern auch die „Anerkennung der Differenz“ (ebd.) umfasst (u.a. Kron, 2010; Heinzel & Prengel, 2012; Schür, 2010; Seitz, 2008; für die Musikpädagogik: Vogt et al., 2012). Dies stellt Lehrende vor die Herausforderung einer binnendifferenzierten Unterrichtsplanung und -gestaltung, die sich an den individuellen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiert.

Gleichzeitig bergen die einer solchen Unterrichtsgestaltung zugrunde liegenden diagnostischen Prozesse jedoch die Gefahr einer Etikettierung und Kategorisierung der Schülerinnen und Schüler. Diese können zu Hierarchisierungen und sogar Dis-

kriminierungen führen (Heinzel & Prengel, 2012; Prengel, 2003; Seitz, 2008) und sich auch in den Leistungsbeurteilungen der Lehrenden niederschlagen (Trautwein & Baeriswyl, 2007). Der „pädagogische Anspruch, Gemeinsamkeit und Vielfalt auf Basis von Gleichwertigkeit zu denken“ (Seitz, 2008, S. 229), kann somit erst mit der „Überwindung hierarchischen Denkens in Differenzierungsmustern [...] in eine für didaktisches Handeln handhabbare Form überführt werden“ (ebd., 2008, S. 229).

Vor diesem Hintergrund widmet sich die Studie Heterogenität<sup>1</sup> im Rahmen einer empirischen Untersuchung dem Phänomen der Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht. Dabei soll die Unterrichtssituation selbst in den Blick genommen und der Umgang mit und die Konstruktion von Leistungsdifferenz untersucht werden.

Der folgende Beitrag skizziert die der Untersuchung zugrundeliegende theoretische Perspektive auf Differenz bzw. Leistungsdifferenz und erläutert den daran anschließenden erkenntnistheoretischen und methodologischen Zugang zu dem Phänomen. Anschließend soll das konkrete forschungspraktische Vorgehen anhand einer Fallanalyse, die im Rahmen der Studie entstanden ist, exemplarisch dargestellt und das Potential eines mikroanalytischen Zugangs aus fachdidaktischer Perspektive diskutiert werden.

## Differenz als Konstruktion

Der Studie liegt die Annahme zu Grunde, dass es sich bei dem Phänomen Differenz um eine Konstruktion handelt. So stellt die Feststellung von Unterschiedlichkeit keine objektive Eigenschaft einer Grundgesamtheit dar, sondern ist stets das Ergebnis eines Vergleichs, der hinsichtlich eines bestimmten Kriteriums gezogen worden ist. Je nach angelegtem Kriterium des Bewertenden kann dieses Ergebnis dabei unterschiedlich ausfallen (Wenning, 2007). Die Feststellung von Gleichheit bzw. Ungleichheit ist somit perspektivisch gebunden und wird erst durch die „Vergleichsoperation *zugeschrieben*“ (Wenning, 2007, S. 23) bzw. hergestellt.

Entsprechend der Grundannahmen alltagssoziologischer Theorien, die die Alltagswelt als eine Wirklichkeit verstehen, „die von Menschen begriffen und gedeutet wird und ihnen subjektiv sinnhaft erscheint“ (Berger & Luckmann, 2010, S. 21), ist davon auszugehen, dass die jeweiligen Differenzlinien ebenfalls das Ergebnis eines Konstruktionsprozesses darstellen und sich im Alltag vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrungen und in Aushandlung mit anderen konstituieren, oftmals auch implizit (Blumer, 1973/2004).

Übertragen auf den Kontext Schule bedeutet dies, dass die Kriterien zur Wahrnehmung von Differenz gedeutet werden können als „soziale und kulturelle Kon-

---

1 Diese Studie wird gefördert im Kontext des Rahmenprogramms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Förderung der empirischen Bildungsforschung, Schwerpunktgebiet „Empirische Fundierung der Fachdidaktiken“, dritte Förderkohorte.

struktionsakte, die in Schule und Unterricht in Interaktionen, in räumlichen Arrangements, in symbolischen Ausdrucksformen, in Artefakten, usw. generiert, verhandelt und festgeschrieben werden“ (Budde, 2013, S. 15).

## Untersuchungen zu Differenzkonstruktionen innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses

Bereits in den 1990er Jahren untersuchten West & Fenstermaker in ethnographischer Forschungshaltung unter dem Stichwort *Doing Gender* die Etablierung von Differenzmerkmalen innerhalb sozialer Interaktion zunächst bezüglich der Kategorie Geschlecht. Später wurden auch weitere soziale Kategorien hinzugezogen (West & Fenstermaker, 1995). Der in diesem Zusammenhang publizierte Aufsatz „Doing Difference“ (1995) gilt dabei als „wichtiger Bezugspunkt der methodologisch-methodischen Debatten zum Thema der empirischen Erforschung von Differenzkategorien“ (Fritzsche & Tervooren, 2012, S. 28).

Innerhalb der letzten Jahre wurde ein entsprechender Diskurs um Differenzkonstruktionen auf den Lernort Schule übertragen. Dabei wurden auch in diesem Bereich bisher vor allem soziale Kategorien, wie z.B. die Konstruktion von Geschlecht (z.B. Budde, Scholand & Faulstich-Wieland, 2008; Breidenstein & Kelle, 1998) in den Blick genommen.

## Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz

Daneben gibt es auch einige Studien, die sich explizit der Konstruktion von Leistungsdifferenz widmen. Diese Studien nehmen zumeist das lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch in den Blick und kommen zu dem Ergebnis, dass sowohl der inhaltliche Kommentar des Lehrers auf einen Schülerbeitrag als auch bereits die Auswahl des Lernenden bei der turn-Zuweisung Rückschlüsse auf die Leistungseinschätzung des Lernenden seitens des Lehrers zulassen. Damit verweisen sie auf einen „systematischen Zusammenhang zwischen dem laufenden Vollzug von Unterricht und den beobachtbaren Akten implizierter Leistungsbewertung“ (Breidenstein & Bernhard, 2011, S. 321).

So weist beispielsweise Kalthoff (2000) in einer ethnographischen Studie zur mündlichen Bewertungspraxis im Mathematikunterricht darauf hin, dass die „Auswahl- und Bewertungspraktiken rekursiv organisiert sind“ (ebd., S. 429). Indem Lehrende bei der Erarbeitung neuer Unterrichtsinhalte Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit zu den Erfordernissen der Gesprächssituation aufrufen, können sie den Gesprächsverlauf entsprechend steuern: So gibt es Lernende, die für schwierige Transfer-Fragen ausgewählt werden, andere sollen durch ihre Wiederholung zeigen, dass die Antwort für die gesamte Klasse verständlich war. Durch diese Praxis des



„Vorauswählens“ (ebd., S. 441) verfestigen sich entsprechende unterscheidbare „Zuständigkeiten“ (ebd.), die in Zusammenhang mit ihrem erwarteten Leistungsvermögen stehen. Durch diese unterschiedlichen Zuständigkeiten werden nach Kalthoff bereits „unterscheidbare Standards von Schulwissen erzeugt, so dass die Kommunikation von ‚Stoff‘ eine Differenz von guten und schlechten Schülern bewahrt“ (ebd.).

Aufbauend auf diese Studie widmen sich zudem Breidenstein und Bernhard solchen „in das laufende Unterrichtsgeschehen eingestreuten Akten der Leistungsbeurteilung“ (Breidenstein & Bernhard, 2011, S. 321). Dabei stellten sie fest, dass auch Lob bei einer vermeintlichen einfachen Reproduktionsfrage oder die besondere Betonung des Bemühens eines Lernenden seitens des Lehrers bei einer fehlerhaften Antwort als Rückmeldung eines eher geringen Leistungsvermögens interpretiert werden kann.

Innerhalb einer Untersuchung im Mathematikunterricht stellen Gellert & Hümmel (2008) darüber hinaus fest, dass auch die Kriterien für Leistungsdifferenz subjektiv konstruiert sind. So kam er zu dem Ergebnis, dass die Einschätzung der Lehrenden zur Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler nicht nur von der fachlichen Richtigkeit des Unterrichtbeitrags abhängt, sondern zudem das Sozialverhalten oder die Präsentation der Antwort mit entsprechenden Fachtermini und im Sinne des vom Lehrer geplanten Lösungsweges ebenfalls in die Bewertung mit einfließt, mitunter sogar höher gestellt wird (ebd.).

„Die Spezifik der Anforderungen an die Schüler und die starke Codierung des regulativen und instruktionalen Diskurses bewirken im Mathematikunterricht sekundäre Leistungsdisparitäten. Als leistungsstark gelten Schüler, die den regulativen und instruktionalen Diskurs des Lehrers decodieren können und Wissen regelkonform präsentieren.“ (ebd., S. 305).

Mit Hinweis auf weitere entsprechende Forschungsarbeiten von Haig und Oliver (2003) und Morgan, Tsatsaroni und Lerman (2002) weist Gellert darauf hin, dass Leistungsunterschiede „nicht als präzise Abbilder objektiver kognitiver Unterschiede, sondern als im Unterricht generierte (inter-)subjektive Konstruktionen auf der Grundlage teilweise impliziter, möglicherweise unbewusst gewählter Bewertungskriterien“ (ebd., S. 290) erscheinen.

## Erkenntnisinteresse der Studie *Heterogenität*

Aus fachdidaktischer Perspektive stellt sich für die Studie *Heterogenität* vor diesem Hintergrund die Frage, welche Rolle die Konstruktion von Leistungsdifferenz im Kontext musikpädagogischer Lehr-Lernprozesse spielt. Sind im Hinblick auf die bereits dargestellten Ergebnisse ähnliche Handlungsmuster zu rekonstruieren oder lassen sich möglicherweise fachspezifische Muster und Strategien erkennen? Gleichzeitig stellt sich die Frage nach fachspezifischen Erhebungs- und Auswertungsmethoden.

thoden. Welche Zugänge zum Material können gefunden werden, um insbesondere die fachspezifischen Aspekte zu erfassen?

Diesen Fragen soll am Beispiel des instrumentalen Gruppenunterrichts im Programm *Jedem Kind ein Instrument* nachgegangen werden, der sich aus mehreren Gründen als Forschungsgegenstand im Hinblick auf den Umgang mit und der Konstruktion von Leistungsdifferenz im musikpädagogischen Kontext besonders eignet:

- Wie oben dargestellt, widmet sich ein Großteil der bisherigen Studien zu Leistungsdifferenz der Thematik vor allem aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive und nimmt dabei insbesondere das lehrerzentrierte Klassengespräch in den Blick. Der instrumentale Gruppenunterricht stellt dagegen ein spezifisch musikpädagogisches Format dar, das die Möglichkeit bietet ggf. fachspezifische Besonderheiten im Umgang mit Leistungsdifferenz zu erschließen. Gleichzeitig erfordert dies einen spezifischen forschungsmethodischen Zugang, der auch non-verbale und musikbezogene Kommunikation berücksichtigt.
- Das Programm *Jedem Kind ein Instrument* formuliert keine differenziert ausgearbeiteten Ziele oder Kompetenzvorgaben ([www.jedemkind.de](http://www.jedemkind.de)), so dass die Differenzlinien der Lehrenden in besonders starkem Maße als individuelle Linien des Lehrenden auszufassen sind.
- JeKi-Lehrende bringen spezifische Erfahrungen ihres Alltags an der Musikschule mit, die nun auf den Kontext Grundschule treffen. Dass die damit verbundenen Leistungskriterien angesichts des neuen Lernorts nun eine Aushandlung in der Unterrichtssituation erfahren, erscheint naheliegend. Oftmals wird musikpädagogischen Lehr-Lernprozessen zugeschrieben, sich der Möglichkeit einer standardisierten Kompetenz- und Leistungsüberprüfung aufgrund des ästhetischen Gegenstandes zu entziehen (Knigge & Lehmann-Wermser, 2008). Umso interessanter ist es, die entsprechenden expliziten und impliziten Differenzlinien der Lehrenden zu beobachten.

## Methodisches Design der Studie *Heterogenität*

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche methodischen Entscheidungen vor welchem erkenntnistheoretischen bzw. methodischen Hintergrund getroffen wurden, um eine solche fachspezifische Untersuchung der Konstruktion von Differenz im instrumentalen Gruppenunterricht zu ermöglichen.

Zur systematischen Analyse von Differenzkonstruktionen wären zwei unterschiedliche forschungsmethodische Zugänge denkbar, die Ophardt und Thiel (2007) als die Rekonstruktion von „Orientierungsmustern“ bzw. von „Handlungsmustern“ beschreiben: Insbesondere Interviewstudien zielen auf die Rekonstruktion von Orientierungsmustern der Lehrenden, ihrer Einstellungen und Einschätzungen zu Differenzen.

Hinsichtlich der zentralen Annahme der Studie jedoch, dass die soziale und symbolische Ordnung situativ in zwischenmenschlichen Interaktionen verhandelt und hergestellt wird, erscheint es sinnvoll, die Ebene der Handlungsmuster zu fokussieren und die Akteure innerhalb ihrer alltäglichen Interaktionen im Unterricht zu beobachten. Auf diese Weise können die Prozesse aus interaktionsbezogener Perspektive beschrieben werden und dabei auch möglicherweise implizite und unbewusste Phänomene berücksichtigt werden.

Innerhalb der letzten Jahre wurden unterrichtliche Lehr-Lernprozesse sowohl in erziehungswissenschaftlichen als auch fachdidaktisch orientierten Studien verstärkt aus alltagssoziologischer Perspektive betrachtet und als soziale Praxis gedeutet (Sturm, 2012). Auch wenn sich die einzelnen Ansätze in ihrem konkreten erkenntnistheoretischen Hintergrund und anschließendem methodischen Vorgehen im Detail unterscheiden<sup>2</sup>, teilen sie doch die Grundannahme, dass „alltägliches und nicht notwendiger Weise durch Reflexion zugängiges Wissen“ (Sturm, 2012, S. 2) durch eine Interaktionsanalyse aufgedeckt werden kann. Zudem sprechen sie dem Einzelfall einen hohen Stellenwert zu und wählen ein mikroanalytisches, meist transkriptbasiertes Vorgehen, um den Forschungsgegenstand in seiner Tiefenstruktur zu erschließen (Koller, 2008; Sturm, 2012). Sie legen somit die erkenntnistheoretische Grundlage für die Rekonstruktion expliziter und impliziter Handlungsmuster und Strategien und bieten einen Orientierungsrahmen für eine methodisch kontrollierte, qualitative Analyse des instrumentalen Gruppenunterrichts.

Zur Erfassung dieser Interaktion eignet sich besonders die videobasierte Unterrichtsforschung, da sie neben der verbalen Interaktion (Dinkelaker & Herrle, 2009) auch die Analyse der non-verbalen und musikbezogenen Interaktion ermöglicht (Gebauer, 2011). Im Rahmen der Studie wurden über einen Zeitraum von drei Jahren fünf JeKi-Instrumentalgruppen von der zweiten bis zur vierten Klasse einmal im Jahr videografiert. Die Analyse dieser Videoaufnahmen erfolgte dabei in der Forschungshaltung der Grounded Theory Methodology (Glaser & Strauss, 1998; Mey & Mruck, 2009; Breuer, 2009). Dabei muss berücksichtigt werden, dass es sich hierbei eher um eine methodologische Grundhaltung des Forschenden, nicht um eine eindeutige Analysestrategie handelt. Das konkrete forschungspraktische Vorgehen orientiert sich am konkreten Untersuchungsgegenstand und den jeweiligen Fragestellungen (Strauss, 2004).

Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Studie erscheint es beispielsweise notwendig, die einzelnen Perspektiven der beteiligten Akteure nicht unabhängig voneinander zu untersuchen, sondern sie aufeinander zu beziehen und in ihrem Zusammenspiel zu rekonstruieren. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, sequenzanalytische Verfahren in die Analyse mit einzubeziehen und dadurch auch die Reihenfolge der Interaktionsbeiträge oder die Bezugnahme der Interaktanten aufeinander zu er-

---

2 An dieser Stelle sei insbesondere auf die Interpretative Unterrichtsforschung (z.B. Krummheuer & Naujok, 1999), die Ethnographie (z.B. Breidenstein, 2006) und die praxeologische Wissenssoziologie in Referenz auf Mannheim (z.B. Sturm, 2012) verwiesen.



fassen (Koller, 2008). Anschließend werden diese Befunde in den weiteren Kodierprozess integriert.

Auf die forschungspraktische Durchführung einer solchen Kombination wird auch in anderen Studien hingewiesen (z.B. Breidenstein, Meier & Zaborowski, 2011; Diaz-Bone & Schneider, 2008).

## Doppelter Maßstab: Mikroanalyse einer Rückmeldesituation

Im Rahmen von Studien zur Leistungsbewertung werden besonders Rückmeldesituationen ins Auge gefasst. So beobachtet Breidenstein (2006) insbesondere das lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch und dabei u.a. die Rückgabe von Klassenarbeiten und die damit verbundene Bekanntgabe der Noten, um lehrercharakteristische Inszenierungen zu identifizieren. Innerhalb der musikpädagogischen Situation des instrumentalen Gruppenunterrichts gehören Rückmeldesituationen der Lehrenden im Anschluss an das gemeinsame Spiel zu den zentralen Orten der Konstruktion von Leistungsdifferenz. Hier ist besonders interessant, wie sich die Lehrenden hinsichtlich des Spiels der Schülerinnen und Schüler äußern und wie dies in der weiteren Interaktion von den beteiligten Akteuren aufgegriffen wird. Eine solche Rückmeldesituation ist folgende:

*Im Akkordeonunterricht wird die Gruppe vom Lehrenden aufgefordert gemeinsam ein Stück zu spielen. Alle vier Schüler spielen dabei die gleiche Stimme. Währenddessen sitzt ihnen ihr Lehrer gegenüber und verfolgt aufmerksam ihr Spiel. Als sie enden, schließt sich folgende Interaktion an:*

### **Transkript (07:54–09:23)**

- Lehrer: Ja. *(Steht auf und setzt sich auf den Tisch vor Hendrik, beugt sich zu ihm hinüber)* Hendrik, du warst manchmal noch ein bisschen daneben, auch mit dem Bass vor allen Dingen. Spielst du *(zeigt auf seine Noten)* noch einmal die erste Reihe hier vor?
- Hendrik: *(spielt)*
- Lehrer: Es geht mit dem C-Bass los. Das war nämlich eben auch so. C.
- Hendrik: *(spielt)*
- Lehrer: Dritter Finger E und jetzt kommt der E-Bass. Okay.  
So. Eine Schwierigkeit, die manche andere auch noch haben. Versucht bitte mindestens einen Takt auf einer Balgbewegung zu spielen, also auf einem Atemzug. Hendrik, du hast das jetzt gerade so gemacht: Du spielst zwei Basstöne und die Töne dann in der rechten Hand schon wieder in die andere Richtung. Dann geht der Balg immer nur hin und her, *(bewegt seine Hände schnell anei-*

*nander)* aber wir haben gar keine Möglichkeit, dass sich eine Melodie entfaltet.

Hendrik: *(probiert die Balgbewegung aus)*

Lehrer: Ein bisschen kräftiger. Genau. Stefan, machst du das mal einmal vor?

Stefan: Was? *(Nennt Namen des Stücks)*

Lehrer: Ja.

Stefan: *(beginnt das Stück zu spielen)*

Lehrer: Ja, Stefan spielt sogar zwei Takte – weiter!

*Nachdem Stefan das Stück einmal komplett gespielt hat, werden auch die zwei weiteren Schüler aufgefordert das Stück jeweils noch einmal zu spielen.*

### **Transkript (11:13–11:26)**

Lehrer: *(Wendet sich Hendrik zu)* Ja, und Hendrik noch einmal komplett. Also wenigstens einen Takt. Jeweils einatmen und dann beim nächsten ausatmen. Die meisten *(zeigt auf die anderen drei)* haben das jetzt sogar zweitaktig gespielt. Muss aber nicht sein.

Bei dieser Szene handelt es sich um eine Situation, wie sie im Rahmen des instrumentalen Gruppenunterrichts häufig zu beobachten ist. Im Anschluss an das gespielte Stück trifft der Lehrende eine oftmals situative Entscheidung, welche Inhalte er im Anschluss vertiefen und entsprechend rückmelden möchte. In diesem Fall weist er einen Schüler auf Fehler in der Tonfolge hin und bittet ihn die entsprechende Zeile noch einmal zu spielen. Dabei korrigiert er die falschen Töne. Im Anschluss daran thematisiert er gegenüber der gesamten Gruppe die Balgführung auf dem Instrument.

Interpretative Unterrichtsforschung zielt genau auf solche alltäglichen Situationen mit dem Ziel „Verfestigungen und Unreflektiertheiten sowie als problematisch erachtete Erscheinungen im Unterrichtsalltag aufzudecken, zu beschreiben und auf sie hinzuweisen“ (Krummheuer & Naujok, 1999, S. 17).

Welche interaktionsbezogenen Merkmale lassen sich in einer solchen alltäglichen Rückmeldesituation aufdecken und beschreiben? Im Folgenden wird vor dem Hintergrund der in Kapitel 4 dargestellten theoretischen und methodischen Überlegungen zur Konstruktion von Leistungsdifferenz eine entsprechende Analyse durchgeführt und damit exemplarisch deutlich gemacht, was ein mikroanalytischer Zugriff im Hinblick auf das leitende Erkenntnisinteresse leisten kann. Notwendigerweise wird dabei die Komplexität des Unterrichtsgeschehens bezüglich des leitenden Erkenntnisinteresses reduziert dargestellt.



### **Wie werden Kriterien für Differenz in die Unterrichtssituation eingebracht?**

Einen zentralen Teilaspekt dieser Studie stellt die Frage dar, anhand welcher Kriterien Differenz innerhalb der Interaktion konstruiert wird und wie die Kriterien in die Situation eingebracht werden. Innerhalb dieser Sequenz lassen sich zunächst zwei Kriterien identifizieren, die durch die unmittelbare Rückmeldung des Lehrers an die Situation explizit anlegt werden und anhand derer das Spiel in der Situation bewertet wird: Die richtige Tonfolge („*Hendrik, du warst manchmal noch ein bisschen daneben, auch mit dem Bass vor allen Dingen*“) und die mindestens eintaktige Balgführung beim Spiel des Stücks („*Versucht bitte mindestens einen Takt auf einer Balgbewegung zu spielen, also auf einem Atemzug*“).

Betrachtet man nun den weiteren Interaktionsverlauf, so gibt dieser jedoch Hinweise darauf, dass Kriterien nicht nur durch die Lehrkraft, sondern oftmals auch durch eine Kombination von Lehrer- und Schülerhandlung in die Unterrichtssituation hineingebracht werden können. Indem der Lehrer in Rahmen seiner Rückmeldung die Formulierung „*mindestens*“ wählt, eröffnet er an dieser Stelle einen Spielraum, auf den die Schüler reagieren können. Anstatt an Hendrik, der bereits den Versuch startet, das Stück entsprechend zu spielen, wendet sich der Lehrer nun Stefan zu und fordert ihn auf, diese Balgtechnik einmal vorzumachen („*Stefan, machst du das mal einmal vor?*“). Der in diesem Zusammenhang als Modellschüler inszenierte Stefan kommt dieser Aufforderung nach und spielt nun direkt zwei Takte auf einer Balgführung. Hierauf reagiert der Lehrer nun wiederum direkt und meldet ihm wertschätzend zurück, dass er bemerkt hat, dass er zweitaktig gespielt hat („*Ja, Stefan spielt sogar zwei Takte*“) und beurteilt dies entsprechend positiv, markiert durch das Wort „*sogar*“.

Hier wird also ein zweistufiges Kriterium, nämlich ein Mindeststandard und ein darüberhinausgehendes Kriterium (zweitaktig zu spielen), durch eine Kombination von Lehrer- und Schülerhandlung in die Unterrichtssituation hineingebracht. Dabei kann man vermuten, dass es sich bei dieser Etablierung nicht um eine bewusste Planungsentscheidung des Lehrers handelt, sondern, dass die Veränderung des Kriteriums Balgführung im Prozess interaktionsbedingt ist und situativen Charakter hat.

### **Welche Rückmeldestrategien bedingen eine leistungsbezogene Exposition?**

Innerhalb der Sequenz ist zudem insbesondere der an diese Interaktion anschließende Kommentar des Lehrers von Interesse, mit dem er sich nach dem Spiel der drei anderen Schüler wieder Hendrik zuwendet und ihn auffordert, das Stück auch noch einmal zu spielen: „*Ja, und Hendrik noch einmal komplett. Also wenigstens einen Takt*“. Mit der Formulierung „*wenigstens*“ knüpft er an das eingangs der Szene aufgestellte Kriterium an. Er bleibt somit im Maßstab zunächst konstant. Direkt im Anschluss fügt er aber Folgendes hinzu: „*Die meisten haben das jetzt sogar zweitaktig gespielt. Muss aber nicht sein*“. Auch hier verweist er durch die Formulierung „*sogar*“ wieder auf die höhere Bewertung einer Balgführung über zwei Takte hinweg.

Dadurch tritt das erstbenannte Kriterium (1 Takt) zunächst in den Hintergrund. Die Komplexität dieser Äußerung wird ersichtlich, wenn man nun die anschließende Bemerkung „*Muss aber nicht sein*“ in diesen Deutungskontext miteinbezieht.

Ziel eines interpretativen Verfahrens zur Wissenserschließung ist das „Einordnen von Sinneinheiten (Handlungen, Gesprächsäußerungen, Texten) in einen umgreifenden Bedeutungshorizont, ihr Verständlich- und Nachvollziehbar machen innerhalb eines gegebenen bzw. unterstellten Interpretationsrahmens.“ (Breuer, 2010, S. 44). In diesem Sinne ergeben sich hinsichtlich der Adressierung und Intention dieser letzten Bemerkung mindestens zwei unterschiedliche Lesarten:

Rein transkriptbasiert kann man die Äußerung dahingehend interpretieren, dass der Lehrende allen Schülern gegenüber noch einmal das Kriterium zusammenfassend darstellen möchte: Mindestmaß stellt für ihn die eintaktige Balgführung dar, eine zweitaktige geht darüber hinaus.

In diesem Zusammenhang liefert jedoch der videografische Zugriff weitere Informationen. Der Lehrer zeigt während der Äußerung „*Die meisten haben das jetzt sogar zweitaktig gespielt*“ auf die drei anderen Schüler und wendet sich bei der Formulierung „*Muss aber nicht sein*“ dann wiederum Hendrik zu. Das Zusammenspiel der Äußerungen des Lehrers mit seiner Körperhaltung und vor allem seiner Blickrichtung legt also eine andere Deutung nahe: Mit dem letzten Satz wird explizit Hendrik angesprochen. Wenn man diesen Satz aus dieser Perspektive der Adressierung und Zuwendung interpretiert, dann bekommt die Formulierung „*Muss aber nicht*“ einen individualisierten Charakter und begründet eine Separation des Schülers von der Gruppe.

Für unsere zugrundgelegte Fragestellung ist diese Szene von besonderem Interesse, weil sie eine deutliche Ambivalenz in der Handlung des Lehrers aufdeckt: Innerhalb der beobachteten Interaktion lässt sich einerseits rekonstruieren, dass der Lehrer unterschiedliche Ansprüche an die Leistung seiner Schüler stellt und dementsprechend unterschiedliche Aufgaben formuliert. Ein solcher Ansatz von Individualisierung und Differenzierung gilt innerhalb der aktuellen Diskussion um Leistungsdifferenzen prinzipiell als zentrales Merkmal eines angemessenen Umgangs mit der Heterogenität (z.B. Wischer, 2007). Dabei benötigen Lehrende eine hohe Diagnosekompetenz, um zunächst eine Vorstellung über individuelle Leistungsvoraussetzungen des jeweiligen Kindes zu erhalten und darauf aufbauend ein Angebot mit entsprechenden individuellen Aufgaben, Zielen und Inhalten bereit stellen zu können (Trautmann & Wischer, 2011; Helmke, 2013). Allerdings gibt bereits Clausen (2002) zu bedenken, dass aus Sicht der Schülerinnen und Schüler eine Leistungsgruppierung auch als Abwertung bzw. Verstoß gegen die Gleichbehandlungsnorm empfunden werden könnte.

Indem der Lehrer die Notwendigkeit der Differenzierung explizit formuliert und dabei nur einen Schüler adressiert, kann die damit möglicherweise intendierte entlastende Funktion wieder aufgehoben werden. Denn die Differenzierung des individualisierten Maßstabes markiert gleichzeitig, dass der Schüler lediglich einen Mindeststandard erfüllt, während die anderen Kinder darüber hinausgehen.

In diesem Zusammenhang verweist diese Szene noch auf eine besondere Herausforderung, mit der Lehrende kontinuierlich umgehen müssen: Zwar stellen Rückmeldungen und Feedback ein alltägliches Moment im Rahmen von Unterricht dar, gleichzeitig fordern diese Situationen jedoch ein besonderes Augenmerk, da sie Schülerinnen und Schüler einerseits motivieren können, gleichzeitig aber auch die Gefahr bergen, den Lernenden und sein Lernen negativ zu beeinflussen (Jachmann 2003, S. 25). Bedeutsam ist dabei immer auch das soziale Setting, in dem eine solche Rückmeldung stattfindet:

„Für alle ‚pädagogischen‘ Anliegen, die sich mit der Praxis der Leistungsbewertung verknüpfen lassen, ist die Öffentlichkeit der Schulklasse der entscheidende Verstärker und Resonanzboden: Jedes Lob – so die implizite Überzeugung – wird verstärkt durch das Publikum der Mitschüler und jede Mahnung wirkt vielfach, wenn sie die ganze Klasse mithört – nicht nur auf den Betroffenen durch den öffentlichen Charakter der Beschämung, sondern auch auf alle anderen durch die Wirkung des abschreckenden Beispiels“ (Breidenstein 2011, S. 357).

Gerade im instrumentalen Gruppenunterricht des JeKi-Programms ist dieser öffentliche Charakter der Situation besonders ausgeprägt. So bestehen die Gruppen dort aus 3-5 Kindern. Zudem gilt es im Instrumentalunterricht als eine zentrale Aufgabe, die Schülerinnen und Schülern bei ihrer Entwicklung auf dem Instrument zu begleiten, ihnen im Anschluss an ihr Spiel eine individuelle Rückmeldung zu geben und sie auf Fehler hinzuweisen (Greuel, 2007). Im Hinblick auf diese zentrale Funktion der Rückmeldungen und die eher frontale Gestaltung stellt der instrumentale Gruppenunterricht für die Schülerinnen und Schüler somit ein Setting dar, in dem sie stets präsent und hörbar im Fokus der Aufmerksamkeit aller Beteiligten stehen.

Hier offenbart sich ein mögliches Dilemma der Lehrenden: Zum einen stellt sich für die Lehrkraft der Anspruch, sich ihren Schülerinnen und Schülern individuell zuzuwenden und sie auf ihre Fehler hinzuweisen, gleichzeitig kann damit jedoch auch verbunden sein, sie in Bezug auf ihre Leistung zu exponieren. Dies sollte reflektiert werden.

## Fazit und Ausblick

Die differenzierte Analyse der kurzen Unterrichtssequenz lieferte Hinweise auf grundlegende Muster der Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht. In einem anschließenden Prozess des Vergleichens und Kontrastierens (Kelle & Kluge, 2010) sowohl auf der Ebene des Innerfallvergleichs als auch fallübergreifend konnten solche, zunächst auf der Einzelfallebene identifizierte Phänomene als übergreifende Muster bestätigt werden, so auch der in diesem Beitrag dargestellte Zusammenhang zwischen den Rückmeldestrategien der Lehrenden und der Exposition eines „Modell-“ bzw. eines „Problemschülers“. Das gilt ebenso für die Annahme des teilweise situativen Charakters der Aushandlungen von Leistungskri-



terien. Darüber hinaus zeigt das Fallbeispiel, dass Kriterien nicht nur durch die Setzung des Lehrenden, sondern auch u.U. in der Interaktion gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern konstruiert werden.

In diesem Sinne ermöglicht der mikroanalytische Zugang zum Videomaterial die Rekonstruktion von Interaktionsmustern, die auf das dahinterliegende Phänomen der Konstruktion von Leistungsdifferenz verweisen. Gerade bei der berichteten Unterrichtssequenz wurde in methodischer Hinsicht deutlich, auf welche Art und Weise insbesondere die durch den videographischen Zugriff mögliche Einbeziehung von Aspekten wie Körperhaltung und Blickrichtung einen analytischen Mehrwert bedeuten kann. Dabei zielt die empirische Rekonstruktion nicht auf eine normative Bewertung dieser Handlungsmuster, sondern stellt eine Möglichkeit dar, die Komplexität der Interaktionsprozesse im Rahmen musikpädagogischer Alltagssituationen für eine differenziertere Reflexion und Diskussion zugänglich zu machen.

## Literatur

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2010). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (23. Auflage.). Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Blumer, H. (1973/2004). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methoden interpretativer Sozialforschung* (S. 429–553). Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2011). Zusammenfassende und vergleichende Betrachtungen. In U. K. Zaborowski, M. Meier & G. Breidenstein (Hrsg.), *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (S. 345–366). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. & Bernhard, T. (2011). Unterrichtsinteraktion und implizite Leistungsbewertung. In U. K. Zaborowski, M. Meier & G. Breidenstein (Hrsg.), *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (S. 321–343). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, G., Meier, M. & Zaborowski, K. U. (2011). Das Projekt Leistungsbewertung in der Schulklasse. In U. K. Zaborowski, M. Meier & G. Breidenstein (Hrsg.), *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (S. 15–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Budde, J. (Hrsg.) (2013). *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Budde, J., Scholand, B. & Faulstich-Wieland, H. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Clausen, M. (2002). *Qualität von Unterricht – Eine Frage der Perspektive?*. Münster: Waxmann.
- Diaz-Bone, R. & Schneider, W. (2008). Qualitative Datenanalysesoftware in der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse – Zwei Praxisbeispiele. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis* (3., akt. u. erweit. Aufl.) (S. 491–530). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag*. Weinheim und München: Juventa.
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012). Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf & A. Langer (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 25–39). Opladen: Budrich.
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik* 2(2), 1–58. [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\\_5B\\_5D=57&path\\_5B\\_5D=147](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path_5B_5D=57&path_5B_5D=147) [24.12.2012].
- Gellert, U. & Hümmer, A.-M. (2008). Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), 288–311.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Greuel, T. (2007). Theorie musikpädagogischer Diagnose. In T. Greuel (Hrsg.), *In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik* (S. 25–56). Kassel: Bosse.
- Haig, Y. & Oliver, R. (2003). Language variation and education: Teachers' perceptions. *Language and Education*, 17, 266–280.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, 3, 1–9. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/161/151> [21.05.2013].
- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik* 2, 34–37.
- Huf C. & Friebertshäuser, B. (2013). Über Felder, Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einleitung. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf & A. Langer (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 25–39). Opladen: Budrich.

- Jachmann, M. (2003). *Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern* (=Schule und Gesellschaft, 29). Opladen: Leske & Budrich.
- Kalthoff, H. (2000). „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis des mündlichen Bewertens im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 429–446.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. (2008). Bildungsstandards für das Fach Musik – Eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 59–98.
- Koller, H.-C. (2008). Interpretative und partizipative Forschungsmethoden. In H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 606–621). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Kron, M. (2010). Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. *Zeitschrift für Inklusion*, 3, 1–7. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/65/68> [08.05.2013].
- Krummheuer, G. & Naujok N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik, Band 3. Psychologie als Natur- und Kulturwissenschaft. Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit* (S. 100–152). Berlin: Regener.
- Morgan, C., Tsatsaroni, A. & Lerman, S. (2002). Mathematics teachers' positions and practices in discourses of assessment. *British Journal of Sociology of Education*, 23, 445–461.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2007). Klassenmanagement als professionelle Gestaltungsleistung. In D. Lemmermöhle, M. Rothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn & R. Watermann (Hrsg.), *Professionell Lehren – Erfolgreich Lernen* (S. 133–145). Münster: Waxmann.
- Prengel, A. (2003). Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (S. 27–40). Münster: Waxmann.
- Schür, S. (2010). Inklusion und Diversity Management – Perspektiven einer Pädagogik für alle Kinder. *Zeitschrift für Inklusion*, 3, 1–11. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/68/72> [08.05.2013].
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 226–233.
- Strauss, A. L. (2004). Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methoden interpretativer Sozialforschung* (S. 429–553). Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Sturm, T. (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1–2, 1–20. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/151/143> [09.05.2013].

- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautwein, U. & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind. Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 119–133.
- Vogt, J., Heß, F. & Rolle, C. (Hrsg.) (2012). *Musikpädagogik und Heterogenität auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Gesellschaft Musikpädagogik*. Münster: Lit Verlag.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in der Schule und Unterricht* (S. 21–31). Weinheim und Basel: Beltz.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9(1), 8–37.
- Wischer, B. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in der Schule und Unterricht* (S. 21–31). Weinheim u. Basel: Beltz.

Kerstin Heberle & Ulrike Kranefeld  
Universität Bielefeld  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft  
Musikpädagogische Forschungsstelle  
Postfach 10 01 31  
D-33501 Bielefeld  
kerstin.heberle@uni-bielefeld.de; ulrike.kranefeld@uni-bielefeld.de